

0722383 -/

На правах рукописи

**Шогенов Руслан Хачимович**

**ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ  
ШКОЛЫ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ:  
ПРОТИВОРЕЧИЯ И ТЕНДЕНЦИИ.**

**Специальность 22. 00. 04. - социальная структура,  
социальные институты и процессы**

**АВТОРЕФЕРАТ**

**диссертации на соискание ученой степени  
кандидата социологических наук**

**Ростов-на-Дону  
2001**

Диссертация выполнена на кафедре политологии, социологии и права  
Института по переподготовке и повышению квалификации преподавателей  
гуманитарных и социальных наук при Ростовском государственном  
университете.

**Научный руководитель:** доктор философских наук,  
профессор **Волков Ю.Г.**

**Официальные оппоненты:** доктор философских наук,  
профессор **Шадже А.Ю.**  
кандидат философских наук  
доцент **Герасимов Г.И.**

**Ведущая организация:** **Кабардино-Балкарский  
государственный университет**

Защита состоится 15.06.2001г. в 13-00 на заседании диссертационного  
совета Д. 212.208.01. по философским и социологическим наукам при  
Ростовском государственном университете (344006, г.Ростов-на-Дону,  
ул. Пушкинская, 160, ИППК при РГУ, ауд. 34).

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке РГУ  
(Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 148).

**НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА  
КФУ**

Автореферат разослан 15.05.2001 г.



Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат социологических наук,  
доцент

*М.Б. Маринов* **М.Б. Маринов**

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Процесс суверенизации республик РФ в 90-е гг. в качестве одного из мгновенных последствий имел повышение политического статуса языков титульных народов. Это явление вызвало развитие тенденции перевода образовательных учреждений (особенно дошкольного и начального образования) на титульные языки. Политичность Северо-Кавказского региона и политика, нацеленная на возрождение самобытных культур народов, поставила в центр внимания политиков и ученых разных профилей проблему формирования и развития национальной школы. Именно она в условиях перехода этносов к индустриальному типу культуры выступает носителем и основным каналом передачи этнокультурной информации.

Этот процесс первоначально осмысливался как возрождение культур народов России и именно так трактовался представителями интеллигенции различных народов. Поэтому образовательные учреждения, которые стали осуществлять свою деятельность на языках народов России, определялись как «национальные школы». Содержание их деятельности стало заметно отличаться от образования на национальных языках, которое практиковалось в сельских школах в национальных регионах СССР. «Этнизация образования» многими учеными и деятелями культуры в национальных регионах интерпретируется в контексте гуманизации общества и личностного развития индивида. Как отмечает академик Г.Н.Волков, «человек, оторванный от национальных духовных корней, - будь он русским или осетином, армянином или тувинцем, узбеком или адыгом, - теряет многие духовные и нравственные качества личности, как и человек, замкнувшийся в свою национальную скорлупу»<sup>1</sup>.

Однако в ситуации обострения межэтнических отношений в регионе в целом и в каждой отдельной полиэтнической республике, нацеленность института образования на усиление этнического компонента в идентичности личности может способствовать углублению культурного разрыва между этническими группами, составляющими население республик. «Усиление этнического фактора противоречиво влияет на ситуацию многокультурности: с одной стороны, расширяется база для развития национальных культур, с другой - сокращаются масштабы межкультурных взаимодействий»<sup>2</sup>. У этого процесса есть и еще один аспект - потенциальная дисфункция по отношению к единому политическому пространству.

<sup>1</sup> Цит. по: Проблемы развития образования на Северном Кавказе. Пятигорск. 1998. С.15.

<sup>2</sup> Губогло М.Н. Формирование гражданской идентичности//ЭО.1998, №6. С.19.

Возможно, данный противоречивый потенциал этнизации образования проецируется на незавершенность процесса конституирования национальной школы, его «прерывистость», попятные движения. Как отмечают современные исследователи, «идея создания национальных школ реализуется не как научно отрефлексированная образовательная модель, а как спонтанная педагогическая практика»<sup>3</sup>.

Закладываемые в настоящее время в республиканских программах образования долговременные тенденции предполагают анализ возможного влияния образовательной политики в республиках на социально-политический климат в регионе в целом и на проблему формирования и укрепления социокультурной целостности России.

Между тем моделированием национального образования и, как правило, с точки зрения решения педагогических проблем, занимаются педагоги-практики. В значительно меньшей степени этот феномен является предметом анализа специалистов в области философии образования, которые конструируют «идеальный тип» национального (этнического) образования, обосновывают его духовную востребованность.

Пересечение в феномене национального образования проблем социокультурной целостности полиэтничного региона, его политической стабильности, трансляции этнической самобытности и развития качеств, составляющих гуманистическое ядро личности, придает выдвинутой теме исследования не узко профессиональное или теоретико-мировоззренческое, но социологическое содержание. Амбивалентность процесса этнизации образования – его явные и латентные функции – требует его осмысления с точки зрения институциональных форм и взаимодействия с другими сферами социальной жизни. Непосредственный выход данной проблематики на практику социальных отношений в конкретном регионе требует его анализа с опорой на эмпирические исследования. Но именно этот подход в настоящее время слабо представлен в отечественной исследовательской литературе.

**Степень разработанности проблемы.** Несмотря на острую актуальность проблемы национального образования, особенно в таком политически нестабильном регионе как Северный Кавказ, она крайне редко привлекает внимание социологов и политологов. Такая ситуация объясняется в первую очередь тем, что на протяжении последних десятилетий господствовала идеология форсированного развития процесса стирания межэтнических различий. В системе образования она преломлялась в практику затушевывания и, по возможности, исключения этнического компонента в процессе социализации детей. Политические события последних

<sup>3</sup> Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. Москва-Воронеж. 2000. С.143.

лет - суверенизация республик, придание языкам титульных народов статуса государственных, - поставили проблему национального образования преимущественно в языковой плоскости, как перевод образования в начальной школе на языки титульных народов. Поэтому она нашла свое осмысление, в первую очередь, при изучении содержательного аспекта образовательного процесса, который, как правило, исследуется педагогами и психологами. Поэтому формирование национальных школ вызвало, в первую очередь, достаточно обширную педагогическую литературу, направленную на анализ этнопедагогических систем. Педагоги региона, да и повсеместно в России, в изучении этой проблематики стремились опереться на материалы этнографов и этнологов.

К этому направлению исследований можно отнести работы кафедры русской истории Санкт-Петербургского института усовершенствования учителей, конференции по развитию русской школы, а также публикации в рубрике «Национальная школа», которая в 1994 г. была открыта в журнале «Народное образование» (работы И.Гончаровой, В.Ганичева, Г.Семькина, Е.Белозерцева и др.). Не менее активно данная проблематика обсуждалась в первой половине 90-х годов педагогами и на региональном уровне. Здесь можно назвать работы Александрова Г.А. (Северная Осетия), Араובה И.А. (Карачаево-Черкесия), Буазарова К.С., Кимова Ю.С., Мозгот В.Г. (Адыгея). В большинстве республик Северного Кавказа периодически проводились конференции по методике обучения в национальной школе. Большой интерес вызвало обсуждение проблемы преподавания русского языка в национальных школах. Широко известна в этом отношении деятельность ученых Пятигорского государственного лингвистического института, которые активно занимаются исследованием проблем этнопедагогики и сравнительной педагогики<sup>4</sup>. В рамках педагогики активно обсуждаются проблемы национальной школы (педагогические технологии) представителями художественной интеллигенции, которые рассматривают искусство как механизм проникновения в ментальный мир другой культуры. В этом направлении можно назвать работы ученых педагогических вузов и университетов Северного Кавказа и Санкт-Петербурга, где на протяжении многих лет этой проблемой занимается преподавательский коллектив факультета народов Крайнего Севера Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру. Тезисы докладов II Международного Конгресса 15-20 сентября 1998. Симпозиум IV. Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование. Пятигорск. 1998.

<sup>5</sup> Образование как фактор развития языков и культур этнических меньшинств. СПб., 1998.

Педагогам принадлежат осмысление содержания этнического образовательного компонента с точки зрения того, какие именно ценности подлежат трансляции посредством школы. На эту тему написано много работ учеными-этнографами и историками в каждой из республик региона, но в первую очередь хотелось бы обратить внимание на работы Б.Г.Бгажнокова, А.М.Гутова, Х.К.Казанова, Р.Мамхеговой, К.Унежева детально разработавших содержание этнического компонента образования в адыгских школах <sup>6</sup>.

Значительный вклад в разработку проблем национальной школы на региональном уровне сделали историки-кавказеды. Они собрали и систематизировали архивный материал, на основании которого оказалось возможным реконструировать процесс развития национальной школы в регионе. Укажем наиболее известные в этой области работы К.И.Бузарова, Л.С.Гатаговой, И.П.Копачева, Д.М.Тамбиева, Ш.Ш.Чеченова, Н.Н.Денисовой.

В последние годы проблемам национального (этнического) образования все больше стали уделять внимание специалисты в области философии образования. Здесь можно указать работы А.Данилюка, Б.Г.Гершунского, в которых развиваются традиции, заложенные русскими педагогами К.Д.Ушинским, С.Гессенным, Сороко-Росинским. Значительной работой в этой области является исследование Х.Г.Тхагалсоева<sup>7</sup>, который разрабатывал концепцию национального образования в Кабардино-Балкарии, находясь в должности министра образования КБР. Широко известны в этом отношении также работы исследователя из Адыгеи А.Ю.Шадже, уделяющей большое внимание анализу этнических ценностей и развитию межкультурного диалога.

Позднее всего к изучению выделенной проблематики в отечественной науке подключились психологи и социологи, работающие в области образования. Только в последние годы стали издаваться работы по этнопсихологии, которые спроецированы также и на анализ специфики этнической социализации детей. Среди исследований этого направления можно выделить работы Е.П.Белинской и Т.Г.Стефаненко, Л.И.Науменко, Л.Г.Почебут<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Бгажноков Б.Х. Очерки этнографии общения адыгов. Нальчик. 1983; Гутов А.М. Этюды о кавказском этикете. Нальчик. 1998 Казанов Х.К. Культура адыгов. Нальчик. 1993; Его же. Национальный характер. Нальчик. 1994; Мамхегова Р. Очерки об адыгском этикете. Нальчик, 1993.

<sup>7</sup> Данилюк А. Национальная идея в образовании//Инновационная школа. 1997.№1; Его же. Понятие и понимание русской национальной школы//Педагогика. 1997, № 1; Гершунский Б.С. Философия образования для XXI в. М., 1998. Тхагалсоев Х.Г. Философия образования: проблемы развития региональных систем. Нальчик.1997.

<sup>8</sup> Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. М., 2000; Науменко Л.И. Этническая идентичность. Проблемы трансформации в постсоветский период//Этническая психология и общество. М., 1997; Почебут Л.Г. Шкала социальной дистанции//Введение в этническую психологию. СПб., 1995.

Значительный интерес представляет анализ национального образования с позиции этносоциологии. В работах известного исследователя А.А.Сусоколова<sup>9</sup> национальное образование трактуется исходя из информационной концепции этноса, как необходимый инструмент трансляции этнической культуры и воспроизводства этнической идентичности. Большую обобщающую работу по систематизации подходов к практической реализации концепции национального (этнического) образования в нашей стране провел Институт национальных проблем образования<sup>10</sup>. Однако такие работы в отечественной науке крайне редки. Более разработанным данное направление является за рубежом. Большой наплыв рабочей силы из-за рубежа заставил ученых европейских стран и США разрабатывать концепции школ культурного диалога, которые позволяли бы сохранить эмигрантам собственную этническую идентичность и адаптироваться к культуре принимающей страны. Широко известные работы в этом отношении принадлежат А. Перотти, Ц.Бирзеа<sup>11</sup>. Позиция этих ученых применительно к образованию опирается на теоретическую концепцию мультикультурализма, которая получила развитие за рубежом в последние десятилетия XX в. Сегодня анализ западного опыта нашел отражение в крайне редких пока отечественных исследованиях мультикультурализма. В их число входят работы В.А.Ачкасова, С.А.Бабасова, Е.Ю.Литвиненко, А.И.Куропятника<sup>12</sup>.

Иными словами, в настоящее время в отечественной исследовательской литературе накоплен достаточный потенциал для того, чтобы на основании разработанного педагогического, социально-философского и теоретико-социологического подходов к проблеме перейти к анализу реального развития национальной школы в конкретном регионе; сопоставить идеально проектируемый образ образовательного учреждения данного типа

<sup>9</sup> Сусоколов А.А. Русский этнос и русская школа в XX веке. М., 1996; Сусоколов А.А., Денисова Г.С. От национальной школы к межкультурному образованию//Управление школой. 1997. N26.

<sup>10</sup> Кузьмин М.Н., Сусоколов А.А., Бацын В.К., Ешич М.Б. Концепция национальной школы: цели и приоритеты содержания образования. М., 1994.

<sup>11</sup> Межкультурное образование: подход Совета Европы. М., 1995.

<sup>12</sup> Ачкасов В.А., Бабаев С.А. «Мобилизованная этничность». Этническое измерение политической культуры современной России. СПб., 2000; Куропятник А.И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ. СПб., 2000. Литвиненко Е.Ю. Билингвизм: мультикультуральная модель социализации личности. Ростов н/Д., 1999.

(национальную школу) и реальный процесс его реализации. Исследования такого плана в отечественной социологии пока отсутствуют. Данное диссертационное исследование направлено на восполнение теоретического пробела в этой области.

**Цель и задачи исследования.** Целью работы является анализ противоречий и тенденций становления национальной школы на Северном Кавказе.

Поставленная цель реализуется через решение следующих задач:

- обосновать институциональный характер национальной школы в контексте концепции социальных институтов;
- аргументировать выбор теоретико-методологической концепции этноса для концептуализации подхода к построению национального (этнического) компонента образования;
- выявить социальную потребность в трансляции этничности посредством специального образовательного института;
- выделить критерии и этапы становления института национальной школы;
- проанализировать противоречия современного этапа институционализации национальной школы;
- рассмотреть явные и латентные функции национальной школы;
- определить социальные факторы, ограничивающие реализацию национальной школой своих целевых задач;
- обосновать направление оптимизации модели образовательного учреждения, содержащего этнический компонент образования для условий Северного Кавказа

**Объектом исследования** является организация системы образования в поликультурном пространстве.

**Предметом исследования** является условия этнизации школы в республиках Северного Кавказа в контексте транзитивности Российского общества.

**Гипотеза исследования.** Предварительное изучение статистических источников, материалов прессы, законодательной базы в области реформирования образования, а также анализ развития этнополитической ситуации в Северо-Кавказском регионе в 90-х гг., позволили выявить противоречия в области реализации идеи национальной школы. С одной стороны, задача ее создания четко артикулировалась на внутриреспубликанском политическом уровне, с другой стороны, процесс конституирования национальной школы отличается медленными темпами, и периодически тормозится. На этом основании была сформулирована гипотеза о несоответствии формы реализации идеи национального (этнического) образования в республиках Северно-



го Кавказа потребностям и ожиданиям основных субъектов образовательного процесса – учащихся, их родителей и учительского корпуса.

**Методология исследования.** Исследование данной проблемы осуществляется методами институциональной теории, выступающей составной частью структурно-функционального анализа. Развитие институционального подхода в социологии связано с именами крупнейших ученых классической и модернистской парадигм – О.Конта и Г.Спенсера, Э.Дюркгейма, М.Вебера, Т.Парсонса и др. Они рассматривают социальные институты в контексте функционирования социальной системы в целом и наделяют их ролью обеспечения социального порядка, стабильности и внутренней интеграции общества. Другим теоретико-методологическим источником исследования является информационная концепция этноса (С.Арутюнов, А.Сусоколов), которая позволяет выделить социальные потребности в трансляции этничности, вызывающие в свою очередь институционализацию национальной школы. Исследование также опиралось на идеи представителей русской классической педагогической мысли – К.Д.Ушинского, С.И.Гессена<sup>13</sup>.

Наконец, анализ становления социального института, сопряженный с реализацией потребностей социальных субъектов невозможен вне традиционных методик социологии: методов опроса, интервью, контент-анализа учебных пособий, которые также активно использовались в диссертационном исследовании.

Информационной базой работы выступили конкретно-прикладные социологические исследования, проведенные при непосредственном участии автора в 1996-1998 г. в Кабардино-Балкарской Республике. Исследование проводилось при поддержке Министерства образования РФ (грант № 50 за 1997-2000 г.; № ГОО-1.4.-387. Конкурс 2001 г.<sup>14</sup>).

**Научная новизна исследования.** Принципиально новым является предложенный подход к анализу образовательных процессов, получивших развитие в 90-х годах в Северо-Кавказском регионе, предполагающий рассмотрение этнического компонента образования в широком контексте социальной трансформации России. В содержательном плане научная новизна исследования заключается в следующем:

- обоснован подход, позволяющий рассматривать процесс этнизации образования в республиках Северного Кавказа с точки зрения формирования его институциональной формы – национальной школы;

<sup>13</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Родное слово// Избранные педагогические сочинения. М., 1945. Т.1.

<sup>14</sup> Руководитель проектов – Денисова Г.С.

- доказано, что оптимальным теоретико-методологическим основанием построения модели школы, содержащей в себе этнокультурный аспект, является информационная концепция этноса, которая позволяет адекватно интерпретировать социальную потребность в поддержании этничности;
- выделены этапы институционализации национальной школы – технократический и этнокультурный - исходя из изменения содержания социальных потребностей, которые она реализовывала;
- проанализированы явные и латентные функции национальной школы на Северном Кавказе, и показан деструктивный потенциал латентных функций;
- выявлен противоречивый характер современного этапа институционализации национальной школы, связанный с разрывом философского осмысления природы этнических ценностей и целей национального образования, с одной стороны, и практикой их реализации, - с другой;
- показана необходимость перспективного перехода образовательных учреждений, нацеленных на этнокультурную социализацию, от модели национальной школы к модели мультикультурной школы;

***На защиту выносятся следующие основные положения:***

1. Устойчивое воспроизводство на протяжении последних полутора столетий в России идеи и практики национального (этнического) образования, вызванное потребностью населения, проживающего в различных регионах страны, позволяет интерпретировать этот процесс в контексте институциональной теории и рассматривать национальную (этническую) школу как социальный институт.
2. Информационная концепция этноса акцентирует внимание на внутреннем механизме воспроизводства этнической общности, в основе которого лежит базовая потребность индивида в стабильной организации жизни и предсказуемости ее динамики, что позволяет рассматривать этнический компонент образования как объективно необходимый элемент социализации индивида в условиях сжатого перехода традиционного этноса к принципам функционирования современного общества.
3. Определяющими критериями для выделения этапов трансформации национальной школы выступают: а) степень отражения содержания социальных потребностей в этом виде социальной практики; б) степень охвата населения системой образования как профессионально-социализирующей деятельностью. На основании этих критериев можно выделить два этапа становления национальной школы на Северном Кавказе: технократический (в имперский и советский

периоды истории) и этнокультурный (постсоветский период). Технократический этап характеризовался тем, что из всего комплекса элементов национальных культур нерусских народов в образовательном процессе использовался только язык, а само образование с его помощью было нацелено на решение либо политической задачи (формирование политической лояльности), либо политической и экономической (подготовка к работе в индустриальном секторе экономики). Постановка этнокультурной цели перед национальной школой открывает новый этап в ее развитии – теперь она нацелена на реализацию функции социализации индивида в культурных ценностях этноса и поддержание культурной идентичности. Таким образом, выделенные этапы отличаются изменением вектора функционирования национальной школы, который стал практическим выражением идеи признания равноправия культур и языков народов, проживающих в России.

4. Функционирование национальной школы как этнокультурной на Северном Кавказе ограничено объективными условиями: поликультурным характером населения региона в условиях высокой его плотности, разностатусностью этносов, конфликтогенным потенциалом региона на почве межэтнических отношений, модернизационным этапом развития страны в целом. В этих условиях этнокультурные цели образования национальной школы порождают одновременно формирование ее латентных деструктивных функций. К их числу относятся: 1) торможение социальной мобильности сельской молодежи, большая часть которой проходит образовательную подготовку в национальной школе; 2) увеличение межэтнической дистанции, что усиливает потенциал социальной конфликтности.
5. Современный этап институционализации национальной школы порождает ряд противоречий: между объективно существующей потребностью в воспроизводстве этничности как культурного стиля, с одной стороны, и невозможностью ее полномасштабной реализации в конкретных условиях северокавказского региона, с другой стороны; между философским осмыслением целей национального (этнического) образования, образовательной политикой на региональном уровне и степенью разработанности педагогических технологий, которые позволяют реализовать выдвинутые цели. Данные противоречия порождают отход от достигнутого уровня билингвизма и тенденцию к архаизации образовательного процесса.
6. Оптимизация модели национального (этнического) образования должна исходить из следующих позиций: а) признания социальной потребности в сохранении и воспроизводстве этнокультурного сти-

ля; б) признания права за индивидом самому выбирать культурный стиль своей жизни и обеспечение ему духовных и правовых возможностей для этого. Эти принципы, сохраняя возможность для общества реализовывать потребность в поддержании этнической идентичности, требуют постепенного отказа от сложившейся модели национальной школы в пользу мультикультурной, совмещающей в себе одновременно несколько культурных стилей и позволяющей индивиду самостоятельно выбирать индивидуальную траекторию своей культурной социализации.

**Практическая значимость работы** определяется потребностью анализа эффективности расширения в 90-х годах этнического компонента образования в полиэтнических республиках Северного Кавказа и социокультурных и политических последствий этого процесса.

Социальное значение работы состоит в том, что проделанный анализ позволяет аргументировать для республиканских органов управления образованием необходимость переориентации в моделировании образовательного учреждения, включающего этнический компонент образования, от концепции национальной школы на концепцию мультикультуральной школы. Таким образом положения и выводы диссертационного исследования могут быть также использованы в практической работе органами управления образованием на региональном уровне.

Материалы диссертации могут быть использованы также в преподавании, для разработки спецкурсов и спецсеминаров по проблемам межэтнических отношений, социологии образования, а также при организации социологических исследований.

**Апробация работы.** Основные положения диссертации докладывались на научно-теоретических конференциях различного уровня: «Этнополитический процесс на Северном Кавказе» (Ростов-на-Дону, ноябрь 1997); на XVI региональных психолого-педагогических чтениях Юга России «Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона» (Волгоград, 1997 г.); на Международной научно-практической конференции «Человек и общество: тенденции социальных изменений» (Санкт-Петербург, 24-26 сентября 1997 г.); на V годичном собрании Южного отделения Российской Академии Образования «Развитие личности в образовательных системах южно-российского региона» (Пятигорск, 1998 г.); на Первом Всероссийском социологическом конгрессе «Общество и социология: новые реалии и новые идеи» (Санкт-Петербург 27-30 сентября 2000).

Основное содержание диссертации изложено в научных статьях соискателя, общим объемом около 3,0 п.л.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав (включающих 9 параграфов, 13 статистических таблиц), заключения, списка литературы и приложений. Объем текста диссертации – 175 машинописных страниц.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обоснована актуальность исследования, анализируется степень разработанности проблемы, определены цели и задачи работы, показана ее новизна и практическая значимость.

**Первая глава** «Теоретико-методологические основания исследования формирования национальной школы» посвящена обоснованию выбора методологических подходов к анализу феномена национальной школы. В первом параграфе «Институциональный подход к анализу проблем национальной школы» рассмотрены существующие подходы к изучению процесса институционализации, сложившиеся в социологической науке. Указывается, что основные трактовки института базируются на двух парадигмах: функциональном и социально-психологическом, восходящим к понимающей социологии М.Вебера. Исследователи, работающие в первой парадигме, делают акцент на роли институтов в интеграции общества в единое целое. Сторонники второго подхода обращают внимание, прежде всего, на ту роль, которую они играют для индивидов. Интегрирующим в данном случае выступает структурно-функциональный подход. В его рамках социальные институты рассматриваются, с одной стороны, как элементы социальной системы, обеспечивающие ее воспроизводство, а, с другой, как материализация значимых для составляющих данное общество индивидов ценностно-нормативных пластов. Главной причиной, вызывающей возникновение конкретного института, выступает потребность, представляющая собой опредмеченную ценность. Однако, возможна ситуация, когда удовлетворить одну потребность пытаются сразу два и более институтов, что приводит к институциональному конфликту. Речь в таком случае идет о синхронно действующих способах социального реагирования, которые функционально схожи, но не аналогичны. В результате, оказывая поддержку одному из институтов, общество делает выбор в пользу опредмеченной в нем ценностной системы. При этом большей притягательностью для общества зачастую обладают «новые» неформальные институты, по крайней мере, в силу своей большей открытости. Эти причины обусловили поддержку идеи о реформировании советской школы в середине 80-х годов с целью устранить из нее повышенную идеологизацию, ввести вариативные формы образования, более приближенные к реальной жизни. Куль-

турная мозаичность советского общества обусловила тот факт, что одной из таких вариативных форм стало национальное образование, направленное на воспроизводство личности - носителя этнической культуры.

Во втором параграфе «Социальная потребность в трансляции этничности» рассматривается функциональная значимость феномена этничности (этнической культуры) в современных условиях. Существуют три подхода к трактовке этноса, каждый из которых рассматривает природу этнических общностей в различных парадигмах: примордиальном, конструктивистском, инструментальном. Сторонники примордиализма акцентируют внимание на объективных биологических или социальных общностных характеристиках этноса, которые осознаются и поддерживаются людьми. Отсюда сохранение этнических общностей, в том числе посредством системы национального образования, является самоценностью и выступает одной из фундаментальных потребностей общества в целом. Исследователи, работающие в конструктивистской парадигме, анализируют, прежде всего, деятельность интеллектуалов по конструированию этнической культуры и распространению этнического самосознания. С точки зрения конструктивистов, главная функция воспроизводства этничности - мобилизация членов этнической группы на коллективные действия для достижения политических целей. Сторонники инструментализма признают наличие и объективного основания для формирования этнических общностей, и использование этнической культуры для формирования сплоченных социальных групп. Очевидно, что общим для всех трех подходов является подчеркивание значимости для воспроизводства этнических общностей формирования устойчивой этнической идентичности. Последняя формируется, прежде всего, в ходе передачи культурной информации членами этноса друг другу. Данный процесс рассматривается в русле информационной концепции этноса (составной части социального примордиализма), трактующей этничность как своего рода фильтр, регулирующий обмен информацией индивида с окружающей средой. Таким образом, главная функция этничности, с точки зрения информационной концепции этноса, заключается в потребности индивида в безопасности, воспроизводстве устойчивых форм социальной жизни, позволяющих прогнозирование социальной динамики. Этот подход позволяет объяснить воспроизводство этничности как культурного стиля даже в условиях, объективно направленных на размывание этничности (урбанизация, смешанные браки, унифицированность производственной деятельности). Исходя из этого включение этнического компонента в образовательный процесс следует рассматривать не как произвол чиновников или политическую конъюнктуру, а как необходимую составную часть социализации индивида, а национальную школу, отвечающую этой потребности - как важнейший институт, регулирующий ин-

формационные потоки в обществе и обуславливающий их восприятие индивидами.

**Вторая глава** «Этапы институционализации национального образования на Северном Кавказе» посвящена рассмотрению исторической динамики национальной школы на Северном Кавказе.

**В первом параграфе** «Формирование национального образования в северокавказском регионе» автор, опираясь на обширный исторический материал, рассматривает основные задачи и содержание регионального национального образования в досоветский (имперский) и советский периоды. Главной задачей образовательной политики на Северном Кавказе в досоветский период было укрепление имперской государственности, в том числе посредством русификации автохтонных народов. Однако данная политика проводилась непоследовательно, касалась незначительной части учащихся, из числа которых готовились государственные чиновники. Важнейшей задачей северокавказской школы после Октябрьской революции стало проведение образовательной политики на массовом уровне как необходимой ступени для подготовки населения к индустриальным профессиям и для формирования единого гражданско-политического сознания населения страны. Удовлетворение школой технократических потребностей советского индустриального общества осуществлялось на основе расширения сфер функционирования русского языка и, как следствие, сужения сфер применения родных языка и культуры. Это привело к обретению Северным Кавказом черт историко-культурной общности на базе русских языка и культуры, однако, обусловило рост унификации образования, что воспринималось коренным населением как ассимиляционная тенденция. Таким образом, национальная школа на Северном Кавказе и в имперский, и в советский периоды решала задачи выдвинутые, прежде всего, российскими (советской) государственными органами исходя из тенденций и нужд развития государства. Использование национальных языков требовалось для решения этих задач, но на базе русской культуры. Такая ситуация способствовала поддержанию этничности и воспроизводству потребности в этой характеристике культуры даже в условиях политики, направленной на унификацию. Социально-политические процессы 90-х годов привели к росту значения этнического фактора в жизни страны, потребовали переосмысления концепции национальной школы.

**Второй параграф** «Концептуализация идеи национального образования как этнокультурного» посвящен анализу основных концепций национальной школы, выдвинутых в 90-х годах. Автор показывает, что они восходят к двум основным течениям русской педагогики. Одно из них, связанное с именами К.Д.Ушинского и В.Н.Сорока-Росинского, подходило к вопросу национального образования с точки зрения воспроизводства национального

своеобразия народа. Второе, развитое в трудах С.И.Гессена, исходит из необходимости трансляции с помощью школы этнокультурной традиции для дальнейшего социального развития этноса, отрицающего во многом его конкретно-исторические черты. В настоящее время две эти традиции в трактовке национальной школы выражаются следующими концепциями. Одна из них исходит из идеализации традиционного уклада, признания необходимости его аутентичного воспроизводства, а также дистанцирования от других этнических культур. Другая направленность национального образования предлагается авторами информационной концепции этноса, ориентирующихся на трансляцию культурных стандартов, обеспечивающих психологическую стабильность и устойчивость правил межличностного общения. Это достигается посредством воспроизводства базовых элементов этнической культуры, обеспечения адаптации этноса к социально-политическим и экономическим инновационным процессам, передачи молодому поколению культурной информации, общезначимой для составляющих российскую цивилизацию народов. Таким образом, первая тенденция исходит из заботы о сохранении этноса, а вторая - из защиты интересов индивида, в сознании которого этнический аспект - лишь один из составляющих.

Столкновение этих тенденций в ходе попыток создания концепции национального образования в начале 90-х годов проанализировано в третьем параграфе «Противоречия конституирования национальной школы как этнокультурной» главы. Данные концепции выражались в соединении в определенных пропорциях общегосударственного и национально-регионального компонентов образования. Если одни авторы нацеливали на создание условий для воспроизводства этнической культуры в новых поколениях, или рассматривали национальный компонент школы как не очень значительный, «довесочный» к основному компоненту, то другие авторы предлагали такую организацию учебного процесса, которая обеспечивала диалог культур и итоговый поликультурный результат. По мнению автора, в условиях полиэтничных регионов России и, в частности, Северного Кавказа, наиболее приемлемым является именно культурантропологический тип школы, где национальная культура выступает не только предметом дополнительного или базового освоения, но и предметом рефлексии, понимания и диалога в пространстве множества мультикультурных позиций. Однако, реальные исторические условия, в которых в начале 90-х годов была предпринята попытка реформирования национальной школы, препятствовали развитию мультикультуральной модели. В частности, широкое распространение русской культуры и, как следствие, сокращение функций национальных культур, в условиях демократизации привели к стремлению превратить свой язык в доминирующий официальный язык в пределах своей территории республики. Между тем исторически сложи-



лось так, что в условиях запаздывающего социально-экономического развития основного большинства народов СССР и России функции социализации в этнической и общемировой культурах выполнялись различными языками - этническим («родным») и русским. Отсюда воспроизводство в северокавказском регионе сложившегося в советское время билингвизма выступает не менее важным способом преодоления кризисных черт современной этнокультурной ситуации, чем забота о функционировании национального языка. Поэтому, разработка эффективной языковой стратегии образования стала основной проблемой развития национальной школы. Наиболее активно проблема формирования билингвизма обсуждалась в Адыгее, КБР и Северной Осетии-Алании, в результате чего были сформированы два варианта двуязычия – «национально-русский» и «русско-национальный». Однако, оба эти варианта не представляют собой мультикультуральные концепции, поскольку предполагают достаточно ограниченное, определяемое нуждами повседневной необходимости, изучение одного из языков. При этом попытки формировать билингвизм как предпосылку мультикультурализма на основе сформированной на первой ступени обучения языковой (речевой) способности ребенка в отношении первого (родного) языка оказались проблематичными в силу недостаточной языковой компетенции на родном языке к периоду обучения на второй ступени. Данное обстоятельство объясняется перегруженностью учебных программ и необходимостью учитывать факт перехода на русский язык на второй ступени обучения. Естественно, что у детей, закончивших начальную школу на родном языке, фиксируется высокий уровень функциональной русскоязычной неграмотности. Кроме того, осуществление преобразований в национальной школе потребовало значительных инвестиций, как для подготовки кадров, так и для выпуска учебной литературы. Попытки решить данные проблемы выразились, в частности, в создании отдельных учебных планов для многонациональной и национальной (нерусской) школ, выпуске учебников для школ первой ступени на родных языках. В настоящее время республиканские учебные планы Кабардино-Балкарии унифицированы на основе Базисного учебного плана, утвержденного Министерством образования РФ в июне 1993 г. Помимо государственных образовательных стандартов в этом плане содержится вариативная часть, отвечающая целям учета национальных, региональных и местных социокультурных особенностей и традиций. Таким образом, на уровне образовательной политики для развития национальной школы созданы правовые условия, однако, не осуществляется должное инвестирование данного института и, как следствие, отсутствует технологически проработанная концепция решения педагогическими средствами поставленной проблемы.

*Третья глава* «Национальная школа в контексте социокультурной трансформации России» посвящена анализу конкретной реализации идеи национального образования как этнического и поликультурного одновременно в условиях конкретного региона – Кабардино-Балкарской Республики. В первом параграфе главы «Этнокультурные ценности как объект усвоения в процессе учебной деятельности» автор показывает, что учение является процессом распредмечивания индивидом ценностей, заложенных в те или иные явления и объекты деятельностью предшествующих поколений людей, в силу чего учение выступает как культурный процесс. При этом основное смысловое содержание национальных ценностей, то есть ценностей, признанных определенных этнической общностью, составляют такие моменты, как обряды, традиции, обычаи. Однако, они не сохраняются в неизменном виде, а трансформируются сообразно динамике социально-экономического развития, к ним добавляются новые ценности, что ставит проблему обеспечения воспроизводства этничности. Особенно данная проблема обостряется у народов, вынужденных под воздействием внешних факторов пройти в сжатый исторический срок путь от традиционных форм организации жизни к современным. Это в полной мере относится к народам Северного Кавказа.

В результате быстрых социальных трансформаций часть традиционных норм и ценностей перестала быть для этих народов, особенно для молодого поколения, актуальной. Возникает ситуация, когда традиции помнят, но воспроизводить их не желают, а если воспроизводят, то исключительно под воздействием внешних факторов, а не внутреннего императива. Таким образом, происходит утрата традицией господствующей позиции в системе ценностей личности. Возникает вопрос, какие традиции и ценности должна воспроизводить школа и на что должно быть нацелено их освоение?

Автор разделяет точку зрения, укоренившуюся в современной социально-философской и этнологической литературе<sup>15</sup>, согласно которой трансляции подлежат «высшие ступеньки» в ценностной иерархии конкретной культуры. Такими высшими ценностями для адыгов (адыгейцев, кабардинцев, черкесов, шапсугов), бесспорно, признаются язык и этикет, в совокупности образующие феномен «адыгство».

Язык в данном случае понимается не как средство общения, а как инструмент формирования этнического самосознания<sup>16</sup>, поскольку в нем отражены наиболее значимые ценности этноса и должные нормы поведения.

<sup>15</sup> См. по этому поводу работы Б.С.Гершунского, С.В. Лурье, П.Х.Панеш, Р.А.Ханаху, Я.Чеснова, А.Ю.Шадже.

<sup>16</sup> Бгажников Б.Х. Очерки этнографии общения адыгов. Нальчик. 1983; Мамхегова Р. Очерки об адыгском этикете. Нальчик 1993; Шадже А.Ю. Национальные ценности. Майкоп. 1997.

Адыгство, как центральная ценность культуры адыгов, трактуется как концентрированное выражение неписаных моральных правил поведения в адыгэ хабзе – своде правил, сложившемся у адыгской знати в средние века. Однако, многое в адыгэ хабзе несмотря на его сословное происхождение является общезначимым, позволяющим принять его в качестве ментальности этноса и адыгской этнопедагогике. Между тем присоединение Северного Кавказа к России и последующие социально-политические изменения в регионе во многом разрушили ту среду, в которой трансляция этнической культуры, в том числе и правила адыгэ хабзе, происходила спонтанно. Последующее социально-экономическое развитие сделало многие нормы данной культуры неактуальными, а потому не воспроизводимыми в повседневной жизни, даже при условии знакомства с ними. Поэтому в современных условиях элементы традиционной культуры выступают не в качестве жестких регулятивных норм, а как основа менталитета этноса. Таким образом, национальной школе следует способствовать воспроизводству в новых поколениях менталитета этноса как образа мира, который заложен культурой в сознание людей данного общества и приобретается ими спонтанно.

Главной проблемой при этом выступает «мера» формирования этничности и совмещение этнических установок с иными культурными стилями в едином социально-политическом пространстве. Отсюда возможно нарастание дисфункционального потенциала национального образования, поскольку национальная школа, транслирующая этнические ценности, создаст потенциал усиления различий в нормах и ценностях, способах социально-структурной организации групп, что может привести к социальной эрозии. Внешне установка на трансляцию этнических ценностей проявляется в стремлении сторонников национальной школы этнотрадиционалистски стилизовать как процесс обучения, так и его результаты.

Во втором параграфе «Национальная школа: пределы культурной стилизации» рассматриваются различные аспекты воспроизводства национальной школой этнокультурного стиля и факторы, ограничивающие эту функцию. Методологической основой данного раздела диссертации стала трактовка стилевой революции на постсоветском пространстве, предложенная известным отечественным культурологом Л.Г.Иониным<sup>17</sup>.

Согласно Л.Г.Ионину, можно говорить об обществах с моностилистической и полистилистической культурой. Моностилистические культуры в основе своей священны для подавляющего большинства членов общества. Однако, как только эта святость исчезает, как правило, в результате появления в обществе конкурирующих с традицией символических систем, на смену данной культуре приходит полистилизм. При проекции важ-

<sup>17</sup> Ионин Л.Г. Социология культуры. М., 1998.

нейших категорий моностилистической и полистилистической культур в советское и постсоветское образовательное пространство автором были сделаны следующие выводы. Моностилизм советской школы был закономерным социокультурным явлением, возникшим из потребностей индустриального рационализма, тест на соответствие требованиям которого и сдавался молодыми людьми в рамках школьного обучения. Разрушение этого рационализма на политическом (развал СССР), экономическом (стремление к полному уничтожению планирования), социальном (стремление государства к отказу от своих социальных функций) уровнях вызвало кризис рациональной модернистской идентичности, определяемой на основе соотнесения индивидом себя с государственным целым. В результате резко возросла востребованность жизненного опыта примордиальных общностей, повысилась роль аскриптивных характеристик и соответствующих форм поведения в современной российской действительности.

Однако, в настоящий момент утверждение таких характеристик в качестве основы идентичности, возможно лишь при условии вписывания их в идентификационные стандарты современного (рационального) типа, начавшие складываться в советское время. Иными словами, необходимость учитывать в образовательном процессе установку учащихся на дальнейшую социальную мобильность, т.е. обеспечение их современными базовыми знаниями, усваиваемыми на русском языке, задает пределы (ограничения) для реализации школой функции этнокультурной социализации. Стремление сочетать этнокультурный (во многом архаичный) стиль и расширять поле современных знаний для учащихся создает одно из основных противоречий национальной школы. Другим важным пределом стилизации национальной школы под этническую традицию выступает утрата многими элементами этой традиции своей актуальности для молодого поколения этнофоров. В этих условиях учителя вынуждены подавать манифестируемый этнический стиль жизни в броских неожиданных формах, ломающих традиционные рациональные каноны обучения. С помощью этих форм в рамках учебного процесса создается вневременное пространство, в котором для детей становятся актуальными те знания, которые не воспроизводятся в их повседневной жизни и могут быть не востребованы в дальнейшем.

Однако, главной «стилевой» проблемой в национальной школе будет необходимость сделать выбор либо в пользу аскриптивной, либо в пользу достигающей (модернистской) идентичности: либо этническое, либо общероссийское содержание будет постепенно уходить. На уровне общеобразовательной школы выбор обществом между двумя стилями социализации будет напрямую зависеть от дальнейшей траектории социально-экономического развития России, ее геополитических перспектив. При этом в отношении национальной школы проблема обостряется в связи с

тем, что ее идеологи ставят вопрос о выборе жизненного стиля не каждым человеком в отдельности, а социальной группой в целом. Человек должен следовать конкретному жизненному стилю, потому что он принадлежит определенной этнической группе. В результате проведения такой позиции в процессе социализации индивида национальная школа может выступить институтом, навязывающим этничность.

Противоречивая ситуация, в которой оказался учительский корпус национальных школ, потребовала изучения потребностей самих субъектов образования. Анализу этих вопросов посвящен *третий параграф* главы «Социальная направленность национального образования в процессе модернизации». В нем подробно анализируются результаты ряда мониторинговых социологических опросов, проведенных автором в течение 1996-1998 гг. в Кабардино-Балкарии, направленных на выявление и соотнесение потребностей в этнокультурном образовании различных субъектов образовательного процесса.

Опираясь на эти результаты автор показывает, что подавляющее большинство опрошенных поддерживает расширение и углубление той области знаний, которая относится к этнокультурному блоку преподавания. Вместе с тем подход к формированию этого блока должен быть дифференцирован в зависимости от республики, а внутри них – в зависимости от типа поселения (т.е. от социальной среды в разной степени насыщенной этнокультурными традициями), в котором находится школа. Так, подавляющее большинство кабардинских детей в домашней обстановке использует родной язык, тогда как у адыгейцев таких всего одна треть. Поэтому если для Адыгеи актуальной проблемой является усиленная подготовка детей по национальному языку, то в Кабардино-Балкарии она не столь актуальна. При этом большинство родителей, показывая заинтересованность в этнической социализации детей, вовсе не желает расширения этнокультурного сегмента образования за счет сокращения общеобразовательных дисциплин.

Показательно, что ориентация на получение современных конъюнктурных профессий, а учет потенциальной возможности выезда из республики на учебу или работу в другие регионы страны (то есть на все то, что недостижимо в рамках исключительно этнокультурной стилистики социализации) отмечается как у родителей и учащихся Нальчика, так и в сельских районах. Однако, значительное количество сельских школ переведено на национальный язык обучения на первой ступени, тогда как в городе он преподается как предмет, а обучение ведется на русском языке. Подобная практика объясняется идеологами национального образования тем, что сельские школы моноэтничны, тогда как в городах живет полиэтническое население. Однако на наш взгляд, такое следование по пути наименьшего сопротивления не оправдано, поскольку в сельской местности имеет место

широкое спонтанное воспроизводство этнической культуры, которое не стоит дублировать на уровне школьных программ. В расширении сегмента этнической социализации на уровне образовательных учреждений нуждается как раз городской контингент учащихся.

Таким образом, реальное осуществление национального (этнического) образования в республиках закладывает основы для углубления образовательного разрыва между выпускниками сельских и городских школ, причем имеется в виду разрыв и по уровню образования (низкий уровень функционального владения русским языком снижает конкурентоспособность выпускников сельских школ на вступительных экзаменах в ВУЗы), и по ценностным ориентациям учащихся (у учеников сельских школ «западают» общероссийские ценности, у горожан – этнические). Тем самым национальное (этническое) образование становится частью механизма углубления и закрепления социального расслоения. Осознание этого явления на уровне учительского корпуса и родителей учащихся сельских школ тормозит реализацию национальной школой поставленных целей. Поэтому налицо сложившееся противоречие: с одной стороны, существует потребность в усилении этнической социализации посредством школы, она осознается управленческими органами и интеллигенцией, декларируется как практическая задача, с другой стороны, – ее выполнение тормозится уже на уровне реальных субъектов образовательного процесса – учителей и родителей учащихся и инвестиционных возможностей госорганов. Возможно, поэтому концепция национальной школы в КБР даже в начале 1998-1999 учебного года министром образования и науки республики М.Х.Балкизовым была названа нерешенной проблемой.

В четвертом параграфе «Оптимизация модели национального образования в контексте этнополитической ситуации на Северном Кавказе» автор предлагает свое видение варианта разрешения создавшейся противоречивой ситуации. Автор обращает внимание на то, что проблематика национального (этнического) компонента образования на Северном Кавказе выходит далеко за границы системы образования, поскольку многими нитями связана с тенденциями развития этнополитических отношений в регионе внутринациональной консолидацией и межэтническому обособлению<sup>18</sup>. Между тем, ключевые проблемы региона, прежде всего территориальный вопрос и экономическая отсталость большинства республик по сравнению с другими регионами РФ, на уровне отдельных северокавказских субъектов федерации не разрешимы и требуют поиска модели межкультурного взаимодействия народов. Идея национальной школы направлена лишь на решение задачи межэтнического взаимодействия на уровне республик, но не на региональном (северокавказском) уровне. Таким образом, автором фиксируется еще одна ограни-

<sup>18</sup> Денисова Г.С., Радовель М.Р. Этносоциология. Ростов н/Д., 2001.

ченность действующей в республике модели национальной школы – невозможность на ее основании, несмотря на многочисленные декларации, реально формировать межкультурную толерантность. И эта ситуация таит в себе деструктивный потенциал по отношению к укреплению социокультурного и социально-политического единства Северного Кавказа.

Противоречия, с которыми сталкиваются реформаторы на пути реализации идеи национального образования, приводят к попятному движению, торможению реформы. Однако в пользу ее развития свидетельствует тот факт, что успешная модернизация в ряде стран с доминированием традиционной культуры (например, Японии и стран Юго-Восточной Азии), опиралась не на отказ от традиции, а на ее сохранение и поддержание на уровне ментальности народа. Таким образом, сохранение традиции выступает важным условием модернизации народов региона, которая не может быть успешна без опоры на традицию. Рассмотрение задач национального образования с этой точки зрения показывает их актуальность в свете достижения новых горизонтов социально-экономического развития, а не воспроизводства архаики.

Таким образом, анатомирование потребностей в поддержании этнической идентичности рациональными средствами образовательных учреждений показывает необходимость переосмысления модели национальной школы. Реализация данных задач – сохранение этнической идентичности, выстраивание межэтнического диалога для сохранения стабильности в полиэтническом регионе, поддержание и воспроизводство этикетных норм для адаптации в жестком мире конкурентных отношений современного общества, - все это требует отказа от модели национальной школы в пользу развития модели мультикультуральной школы. Специалисты подчеркивают не только их отличия, но несовместимость<sup>19</sup>. Этническое (национальное) образование ориентировано все же на акцентирование ценностей монокультуры, даже если ее освоение периодически опирается на сравнительный анализ (например, адыгская культура – русская культура – балкарская культура). Мультикультурную школу характеризует взаимозависимость, взаимосравнение, взаимообмен и равенство вступающих в диалог представителей различных культур и не закреплённость индивида за группой. Разработка такой модели школы особенно актуально для Северного Кавказа, с присущей ему этностатусной асимметрией, которая изначально ставит рассмотрение проблем поликультурного общества сквозь призму оппозиции большинства-меньшинства.

Модель мультикультуральной школы в основе своей исходит из признания того, что любой человек в современном обществе не принадлежит

<sup>19</sup> Литвиненко Е.Ю. Билингвизм: мультикультуральная модель социализации личности. Ростов н/Д., с. 72.

жестко к одной социальной группе (например, этнической), а является членом многих социальных сообществ, которые замыкаются друг на друга в различных комбинациях. При такой постановке проблемы образовательная программа школы в любой из республик региона должна сочетать три компонента: общероссийский (социально-экономический уровень цивилизационного содержания), региональный северокавказский (поликультурный) и национально-республиканский (этнокультурный). Собранный материал позволяет утверждать необходимость концептуального пересмотра содержания регионального компонента образования: его нацеленность не столько на поддержание этнической идентичности и воспроизводства специфики этнической культуры (что задается большей частью этнической средой), сколько на создание условий для формирования идентичности регионального и российского (общегражданского) уровня.

***В Заключении*** подводятся итоги и результаты исследования, и формулируются общие выводы.

### СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ:

1. Национальная школа 90-х гг.: смена ориентиров // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. XVI региональные психолого-педагогические чтения Юга России. Часть 2. Волгоград, 1997. 0,1 п.л.
2. Сельская школа: задание на завтра? // Кабардино-Балкарская правда. 31 августа 1997 г. 0,1 п.л.
3. Становление национальной школы в Кабардино-Балкарии: проблемы и перспективы // Этнополитический процесс на Северном Кавказе. Научные чтения к 30-летию ИППК при РГУ. Ростов н/Д, 1997. 0,1 п.л.
4. Национальная школа: постановка проблемы // Класс. 1997. № 3. 0,6 п.л. (в соавт.).
5. Национальная школа в Кабардино-Балкарии: какой ей быть? // Научная мысль Северного Кавказа. 1998. № 1. 0,5 п.л.
6. Национальная школа: социокультурный аспект // Человек и общество: тенденции социальных изменений. Материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 24-26 сентября 1997 г.). Выпуск 1. СПб., 1997. 0,1 п.л.
7. К проблеме регионального компонента образования // Проблемы разработки национально-регионального компонента гуманитарного образования в школах КБР. Республиканская научно-практическая конференция. Нальчик, 1998. 0,1 п.л.



8. Национальное самосознание: понятие и сущность // Социально-этнические проблемы России и Северного Кавказа на исходе XX века. Ростов н/Д, 1998. 0,7 п.л.
9. Социальные условия институционализации национальной школы // Развитие личности в образовательных системах южно-российского региона. V годичное собрание Южного отделения РАО. Ч.2. Пятигорский государственный лингвистический университет. 1998. 0,1 п.л.
10. Молодежь Северного Кавказа: общее и особенное в профессиональной ориентации // Социологические исследования. 1999. №5. 0,4 п.л. (в соавт.)
11. Этнические ценности в процессе национального образования // Российский ВУЗ: в центре внимания – личность (проблемы воспитания). Всероссийская межвузовская научно-практическая конференция. Ростов н/Д, 1999. 0,1 п.л.
12. Социальная направленность этнокультурного образования в процессе модернизации // Общество и социология: новые реалии и новые идеи. Материалы Первого Всероссийского социологического конгресса. СПб – Ростов н/Д, 2000. 0,1 п.л.

---

Отпечатано в типографии ООО "Диапазон".

Подп. в печать 10.05.2001г.

Тираж 100. Объем 1,0 печ. л. Заказ № 14/05.

344010, г. Ростов-на-Дону, ул. Красноармейская, 206.

Лиц. ПЛД № 65-116 от 29.09.1997 г.





2-0